

UNIVERSIDAD DE CÁDIZ



MÁSTER UNIVERSITARIO EN PROFESORADO DE
EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA Y
BACHILLERATO, FORMACIÓN PROFESIONAL Y
ENSEÑANZA DE IDIOMAS.

Del Máster al Centro. Síntesis Reflexiva en la
Especialidad de Ciencias Sociales: Geografía,
Historia y Filosofía

Trabajo de Fin de Máster

ALUMNO: FRANCISCO JAVIER RAMOS GARZÓN

TUTOR: ANTONIO VÁZQUEZ GONZÁLEZ

Especialidad de Ciencias Sociales: Geografía, Historia y
Filosofía

CONVOCATORIA JUNIO. AÑO 2016

Índice

Introducción.....	4
Descripción de la actuación desarrollada.....	5
Confrontación de lo estudiado con la realidad.....	14
El contexto de actuación – Modulo Común.....	16
Los contenidos y sus procesos de enseñanza-aprendizaje – Modulo específico.....	28
La optatividad y las actividades complementarias.....	39
Conclusiones para la formación continua.....	40
Bibliografía.....	42
Anexos.	46
Anexo 1.....	46
Anexo 2.....	49
Anexo 3.....	52

Resumen:

Hemos estudiado mucho en este máster para ser profesores de secundaria. Empezamos sin ninguna idea sobre la enseñanza pero ahora podemos estar orgullosos de haber aprendido bastantes cosas. Así que ésta es la pregunta del trabajo. ¿Son útiles todas las cosas que aprendemos en el Máster? ¿Cuál es la correcta? ¿La teoría o la práctica? Así que en este trabajo resumiremos toda la teoría que hemos aprendido y vamos a comprobar si esa es la realidad de los centros de secundaria. La respuesta nos dará una idea de nuestra futura profesión docente.

Summary:

We spend a lot of time studying this master's degree in order to become high school teachers. We didn't started with any knowledge about teaching but now we can be proud of having learnt a lot. So this is the question of this work. Is it useful all the things that we learn at the master's degree? Which one is right? Theory or practice? So in this work we are going to resume all the theory we've learnt and we are going to check if that's high-school's reality. The answer will give us an idea about our teaching future.

“La prueba del éxito de la educación no es lo que un muchacho sabe, según los exámenes al salir del colegio, sino lo que está haciendo diez años más tarde” – Robert Baden-Powell

Introducción

Este trabajo tiene como objetivo mostrar los aprendizajes alcanzados a través del Máster en Profesorado de Educación Secundaria mediante una reflexión continua entre la teoría vista en las clases de la Universidad y la práctica desarrollada en un centro de secundaria.

En nuestro caso, somos graduados en Historia por la Universidad de Cádiz y siempre hemos tenido la intención de coger este camino. Es la vocación lo que ha provocado que hayamos cursado este Máster y estemos a punto de finalizarlo.

¿Pero qué ofrecía el Máster antes de iniciarlo? Como punto de partida de esta síntesis reflexiva es preciso observar de lo que partíamos, de nuestras propias expectativas antes de comenzar el Máster. Al igual que con los alumnos exploramos las ideas previas, este primer apartado del texto lo que viene es a mostrar nuestros pensamientos sobre lo que creíamos que íbamos a aprender en el Máster sin haberlo empezado. Las ideas previas “son personales y pueden ser incluso inducidas” (Muñoz Labraña, 2005, p.211). Por ello gran parte de la expectativa inicial responderá a nuestros deseos personales o a nuestra propia concepción de nosotros. Siendo conscientes de nuestras carencias esperaríamos una formación acorde.

La idea era que el Máster nos proporcionará una serie de herramientas, una serie de fórmulas para poder gestionar bien el aula. E incluso podíamos pensar que el Máster iba a ser un preparador de oposiciones. Por supuesto antes de comenzar no podíamos intuir que los profesores tuvieran que preparar una planificación didáctica ni que existiera un trabajo importante en campos como la atención a la diversidad o la transversalidad. Nuestra idea previa se basaba en nuestra vida como alumnos y en concreto al trabajo del profesor en el aula.

Posteriormente, la guía elaborada por el Máster allanó el terreno y dejó las expectativas iniciales más claras. Pues como en ella se recoge: “se pretende proporcionarte una formación inicial básica para el desarrollo de la función docente” (Universidad de Cádiz, 2015, p.3). ¿En qué ha consistido esa formación básica? ¿Es consecuente la teoría y la práctica? Con la formación del Máster, ¿qué tipo de docente seremos en el futuro? Todas estas preguntas son las que reflexionaremos a lo largo de este trabajo.

Descripción de la actuación desarrollada

Para poder confrontar la teoría con la práctica vamos a mostrar a continuación una síntesis de nuestra actuación en ella. Las prácticas han tenido lugar en el I.E.S Mar de Cádiz (El Puerto de Santa María).

GRUPO	ACTUACIÓN
2º E.S.O “B Y C”	- Unidad Didáctica preparada por la tutora: “La ciudad medieval”.
3º E.S.O “A”	- Observación
1º BACHILLERATO “A Y B” (Humanidades y Ciencias Sociales)	- Unidad Didáctica preparada por nosotros: “La Segunda Guerra Mundial”.
2º BACHILLERATO “B” (Ciencias)	- Acción tutorial.

Tabla 1. Resumen de actuaciones (elaboración propia).

En la tabla se muestran las actuaciones desarrolladas con los alumnos sin incluir las otras actuaciones en el centro que nos integraron en la vida del mismo. Por ejemplo tuvimos la oportunidad de asistir a una sesión de evaluación o a un claustro. También participamos en distintas actividades del centro como la celebración del día de la paz a través de un “flashmob”, la conmemoración del IV centenario de Cervantes o el décimo aniversario de los alumnos ayudantes.

Como se puede observar, hemos desarrollado y evaluado dos unidades didácticas pero para definir nuestro perfil docente nos centraremos en la que también hemos planificado. Si tenemos que hacer una breve muestra de cómo es nuestra actuación como docentes es imprescindible presentar como ideamos una Unidad Didáctica. Puesto que en ella vamos a verter nuestras ideas sobre cómo es la docencia (qué metodología utilizar, cómo seleccionamos contenidos, qué recursos utilizamos,...).

Con los otros grupos las actuaciones desarrolladas han sido más limitadas de tiempo. Por ejemplo con 3º E.S.O “A” no hemos tenido la oportunidad de realizar actividades con ellos, a pesar de que eran un grupo muy dinámico y

participativo, lo que hubiera posibilitado que nuestra intervención fuese provechosa. Pero finalmente se limitó a la mera observación del grupo.

Con 2º de Bachillerato también iba a tomar el mismo camino que el anterior grupo comentado pero la tutora coincidió con nosotros en que sería muy útil e interesante que desarrollásemos una tutoría con los alumnos donde les mostrásemos nuestra experiencia en Selectividad y en la Universidad. La actividad fue fructífera tanto para alumnos como para nosotros puesto que compartimos dudas e inquietudes previas a la entrada a la Universidad.

Con ambos grupos de 2º E.S.O, desarrollamos y evaluamos la Unidad Didáctica pero la cual estaba preparada por la profesora. El objetivo que nos planteábamos era observar, comprobar los posibles fallos a la hora de desarrollar una Unidad Didáctica, para cuando tuviésemos que planificar la nuestra evitarlos. Indudablemente también sirvió para mejorar la expresión oral con los alumnos pues era la primera vez que estábamos al frente de una clase. Por lo tanto, seguir lo planificado por la profesora dejó muy poco margen de innovación, excepto por una actividad que le propusimos. Dentro de “La ciudad medieval” uno de los objetivos era conocer el funcionamiento de los gremios medievales. Para conseguirlo, transformamos las aulas de 2º de la E.S.O en gremios, donde nosotros éramos los maestros artesanos y los alumnos comenzaban con un contrato de aprendiz. Tras cumplir una serie de objetivos les otorgábamos el rango de oficial, y al superar el examen obtenían su diploma de maestro artesano (Anexo 1).

Todas las reflexiones, conclusiones, cuestionamientos se profundizaron en el diario y en la memoria de prácticas, por lo que aquí vamos a centrarnos en lo esencial para enmarcar el resto del texto. Es a través de la siguiente Unidad Didáctica mediante la cual confrontaremos lo estudiado con lo realidad observada durante las prácticas.

La Unidad Didáctica es “La Segunda Guerra Mundial (1939-1945)” para alumnos de 1º de Bachillerato. Seguiremos las disposiciones que se establecen en la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato, el Real Decreto 1467/2007, de 2 noviembre por el que se establece la estructura del bachillerato y se fijan sus enseñanzas mínimas. las

Instrucciones de 9 de Mayo de 2015, de la Secretaría General de Educación de la Consejería de Educación, Cultura y Deporte, sobre la ordenación educativa y evaluación del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato. Que sirva como anticipo para posteriores parte del texto que la legislación la hemos trabajado en distintas asignaturas del Máster, así que es un primer esbozo de una teoría aplicada en la práctica.

De acuerdo a esa legislación, en 1º de Bachillerato debemos de alcanzar los siguientes objetivos:

Por un lado tenemos los objetivos generales de Bachillerato que vienen recogidos en el artículo 25 del Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. Los objetivos de la asignatura de Historia del Mundo Contemporáneo vienen recogidos en el Real Decreto 1467/2007, de 2 de noviembre, por el que se establece la estructura del bachillerato y se fijan sus enseñanzas mínimas. Y finalmente, los objetivos de la Unidad Didáctica que son objetivos diseñados por nosotros pero teniendo en cuenta los anteriores objetivos. Con el fin de no interrumpir ni saturar el texto con objetivos, presentamos aquí una tabla de elaboración propia con los objetivos pero de forma resumida. En el Anexo 2 se incluirán todos los objetivos de forma completa.

OBJETIVOS GENERALES DE BACHILLERATO	OBJETIVOS DE ÁREA (HISTORIA DEL MUNDO CONTEMPORANEO)	OBJETIVOS DE LA UNIDAD DIDACTICA (LA SEGUNDA GUERRA MUNDIAL)
Ejercer la ciudadanía democrática.	1. Comprender los principales procesos y acontecimientos históricos relevantes del mundo contemporáneo. 2. Valorar positivamente los conceptos de democracia y libertad.	5. Desarrollar la sensibilidad y el sentido de responsabilidad en relación a los enfrentamientos bélicos. 6. Fomentar el pacifismo y la tolerancia como respuesta a actitudes beligerantes.
Consolidar una madurez personal y social.	3. Analizar las situaciones y problemas del presente desde una perspectiva global. 2. Valorar positivamente los	4. Analizar diversas fuentes de información de la guerra.

	conceptos de democracia y libertad.	
Fomentar la igualdad derechos y oportunidades entre hombres y mujeres.	3. Analizar las situaciones y problemas del presente desde una perspectiva global. 2. Valorar positivamente los conceptos de democracia y libertad.	2. Comprender las repercusiones políticas, económicas, sociales, culturales y ecológicas de la Segunda Guerra Mundial. 6. Fomentar el pacifismo y la tolerancia como respuesta a actitudes beligerantes.
Afianzar los hábitos de lectura, estudio y disciplina.	4. Planificar y elaborar breves trabajos de indagación, síntesis o iniciación a la investigación histórica. 5. Buscar, seleccionar, interpretar y relacionar información procedente de fuentes diversas	4. Analizar diversas fuentes de información de la guerra.
Dominar la lengua castellana.	4. Planificar y elaborar breves trabajos de indagación, síntesis o iniciación a la investigación histórica. 5. Buscar, seleccionar, interpretar y relacionar información procedente de fuentes diversas	1. Explicar las causas que desencadenaron la Segunda Guerra Mundial y su desarrollo. 4. Analizar diversas fuentes de información de la guerra.
Expresarse con fluidez y corrección en una o más lenguas extranjeras.	4. Planificar y elaborar breves trabajos de indagación, síntesis o iniciación a la investigación histórica. 5. Buscar, seleccionar, interpretar y relacionar información procedente de fuentes diversas	4. Analizar diversas fuentes de información de la guerra.
Utilizar con solvencia y responsabilidad las tecnologías de la información y la comunicación.	4. Planificar y elaborar breves trabajos de indagación, síntesis o iniciación a la investigación histórica. 5. Buscar, seleccionar, interpretar y relacionar información procedente de fuentes diversas	1. Explicar las causas que desencadenaron la Segunda Guerra Mundial y su desarrollo. 4. Analizar diversas fuentes de información de la guerra.
Conocer y valorar críticamente las	1. Comprender los principales procesos y acontecimientos históricos relevantes del mundo	1. Explicar las causas que desencadenaron la Segunda Guerra Mundial y su desarrollo.

realidades del mundo contemporáneo.	<p>contemporáneo.</p> <p>3. Analizar las situaciones y problemas del presente desde una perspectiva global.</p> <p>6. Conocer las coordenadas internacionales para entender las relaciones entre los estados.</p>	<p>2. Comprender las repercusiones políticas, económicas, sociales, culturales y ecológicas de la Segunda Guerra Mundial.</p> <p>3. Conocer el papel de los principales países en la Segunda Guerra Mundial.</p>
Acceder a los conocimientos científicos y tecnológicos fundamentales.	<p>4. Planificar y elaborar breves trabajos de indagación, síntesis o iniciación a la investigación histórica.</p> <p>5. Buscar, seleccionar, interpretar y relacionar información procedente de fuentes diversas</p> <p>7. Apreciar la historia como disciplina y el análisis histórico como un proceso en constante reelaboración.</p>	<p>1. Explicar las causas que desencadenaron la Segunda Guerra Mundial y su desarrollo.</p> <p>4. Analizar diversas fuentes de información de la guerra.</p>
Comprender los elementos y procedimientos fundamentales de la investigación y de los métodos científicos.	<p>4. Planificar y elaborar breves trabajos de indagación, síntesis o iniciación a la investigación histórica.</p> <p>5. Buscar, seleccionar, interpretar y relacionar información procedente de fuentes diversas</p> <p>7. Apreciar la historia como disciplina y el análisis histórico como un proceso en constante reelaboración.</p>	<p>1. Explicar las causas que desencadenaron la Segunda Guerra Mundial y su desarrollo.</p> <p>4. Analizar diversas fuentes de información de la guerra.</p>
Afianzar el espíritu emprendedor.	<p>4. Planificar y elaborar breves trabajos de indagación, síntesis o iniciación a la investigación histórica.</p> <p>5. Buscar, seleccionar, interpretar y relacionar información procedente de fuentes diversas</p>	<p>1. Explicar las causas que desencadenaron la Segunda Guerra Mundial y su desarrollo.</p> <p>4. Analizar diversas fuentes de información de la guerra.</p>
Desarrollar la sensibilidad artística y literaria como fuentes	<p>1. Comprender los principales procesos y acontecimientos históricos relevantes del mundo contemporáneo.</p>	<p>2. Comprender las repercusiones políticas, económicas, sociales,</p>

de formación.		culturales y ecológicas de la Segunda Guerra Mundial.
Utilizar la educación física y el deporte para favorecer el desarrollo personal.	3. Analizar las situaciones y problemas del presente desde una perspectiva global	X
Afianzar actitudes de respeto y prevención en la seguridad vial.	3. Analizar las situaciones y problemas del presente desde una perspectiva global	X

Tabla 2. Objetivos (elaboración propia).

El objetivo de este apartado no es el desarrollo completo de la Unidad Didáctica sino mostrar brevemente cual ha sido nuestra actuación durante las prácticas. Pero los objetivos muestran por un lado el trabajo con documentos legales que hemos realizado gracias a lo aprendido en el Máster y por otro muestran cual es nuestra línea de trabajo. No es preciso pues en este apartado añadir cómo hemos trabajado las competencias clave o cómo hemos evaluado (puesto que lo hemos hecho de acorde a los objetivos expuestos). Por supuesto hemos trabajado la atención a la diversidad y la transversalidad y hemos utilizado distintos recursos. Y todos esos aspectos los hemos trabajado previamente en el Máster, aplicándolo ahora en la fase práctica, por lo que posteriormente volveremos a ellos. Para mostrar por tanto cómo los alumnos han alcanzado esos objetivos propuestos hemos desarrollado una serie de contenido y hemos realizado una serie de actividades de enseñanza-aprendizaje.

Nuestra intención era que las clases fueran dinámicas, que fomentasen la participación del alumno favoreciendo el intercambio entre alumnos-profesor y que se motivasen para alcanzar los objetivos. Por ello las actividades que realizamos rompían la monotonía de las clases, fomentaba el trabajo en pequeños grupos y dábamos protagonismo a los alumnos (a través de exposiciones, trabajos, debates,...). Los alumnos eran por tanto, protagonistas de su propio aprendizaje. La idea es conseguir un aprendizaje significativo, tal y como lo describe David Ausubel, recogido a través de un texto del catedrático

Isidoro González¹, un aprendizaje donde el alumno incorpora la nueva información a su estructura cognitiva. Es decir, no reside solo en la memoria del individuo, sino que ha creado una red de ideas, conceptos, relaciones, procesos entre sí e incluye las nuevas informaciones. Para lograr eso hemos tratado de seleccionar el contenido que más se adecue al entorno de los alumnos. En la misma obra recoge la afirmación de Vygotsky, “el profesor tiene que edificar el proceso de aprendizaje contando simultáneamente con el sujeto y con el medio” (González, 2002, p.19).²

CONTENIDO CONCEPTUAL	CONTENIDO PROCEDIMENTAL	CONTENIDO ACTITUDINAL
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Antecedentes y causas de la Segunda Guerra Mundial. ➤ El papel de los principales países en la Segunda Guerra Mundial (Su entrada al conflicto e ideología). El juego de las alianzas. ➤ Desarrollo de la guerra. ➤ Consecuencias económicas y políticas. ➤ Consecuencias sociales, culturales y ecológicas. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Comentario de propaganda bélica. ➤ Elaboración de un debate sobre las fuentes de información de la guerra. ➤ Análisis de fragmentos de películas sobre la Segunda Guerra Mundial. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Defensa de la paz. ➤ Rechazo a las actitudes de violencia. ➤ Actitud dialogante en resolución de conflictos. ➤ Solidaridad ante los sufrimientos producidos por las guerras. ➤ Valoración de las acciones de las mujeres en el conflicto bélico. ➤ Rechazo al daño ecológico producido durante el conflicto bélico.

Tabla 3. Contenidos (elaboración propia)

¹ González Gallego, I. (2002). El conocimiento geográfico e histórico educativo: la construcción de un saber científico. La geografía y la historia, elementos del medio. Madrid. p. 23-24.

² Ibídem, p. 19.

Y para poder terminar de mostrar lo más representativo de nuestra actuación durante las prácticas veamos algunas de las actividades más representativas de esa metodología que hemos comentado.

ACTIVIDAD	OBJETIVO/S QUE TRABAJAMOS CON ELLA	CONTENIDO TRABAJADO	METODOLOGÍA	COMPETENCIA CLAVE
Análisis y debate sobre ejemplos de prensa española durante el encuentro Franco-Hitler.	<p>Analizar diversas fuentes de información de la guerra.</p> <p>Conocer el papel de los principales países en la Segunda Guerra Mundial.</p>	<p>El papel de los principales países en la Segunda Guerra Mundial (Su entrada al conflicto e ideología). El juego de las alianzas.</p> <p>Elaboración de un debate sobre fuentes de información de la guerra.</p>	Individual y a la vez colectiva. El análisis partía de la reflexión propia del alumno y se volcaron las ideas en un debate en grupo.	Comunicación lingüística. Aprender a aprender
Elaboración y exposición de un trabajo sobre una de las batallas decisivas de la Segunda Guerra Mundial.	<p>Explicar las causas que desencadenaron la Segunda Guerra Mundial y su desarrollo.</p> <p>Conocer el papel de los principales países en la Segunda Guerra Mundial.</p>	<p>El papel de los principales países en la Segunda Guerra Mundial (Su entrada al conflicto e ideología). El juego de las alianzas.</p> <p>Desarrollo de la guerra.</p> <p>Defensa de la paz. Rechazo a las actitudes de violencia.</p>	Trabajo realizado por grupos (hechos por el profesor al azar).	Comunicación lingüística. Competencia digital. Aprender a aprender.

De Hiroshima al Puerto. Trasladar los efectos de una bomba atómica al entorno del alumno.	Comprender las repercusiones políticas, económicas, sociales, culturales y ecológicas de la Segunda Guerra Mundial.	Consecuencias sociales, culturales y ecológicas.	Individual y a la vez colectiva.	Comunicación lingüística. Competencia matemática y básica en ciencia y tecnología. Competencia digital. Aprender a aprender. Competencias sociales y cívicas.
	Desarrollar la sensibilidad y el sentido de responsabilidad en relación a los enfrentamientos bélicos.	Rechazo al daño ecológico producido durante el conflicto bélico.	Cada alumno salía a la pantalla donde teníamos el Google Maps abierto y a través de la escala iba señalando los lugares afectados por la bomba. Esto provocaba un debate y reflexión en clase.	
	Fomentar el pacifismo y la tolerancia como respuesta a actitudes beligerantes e irrespetuosas.	Defensa de la paz. Rechazo a las actitudes de violencia. Actitud dialogante en resolución de conflictos. Solidaridad ante los sufrimientos producidos por las guerras.		

Tabla 4. Algunas actividades (elaboración propia).

A través de estas primeras páginas hemos podido perfilarnos como docentes. Sin duda gracias a la formación teórica recibida en el Máster hemos podido ser capaces de planificar, desarrollar y evaluar esa Unidad Didáctica. Tratamos de realizar actividades que motiven y sean apropiadas para alcanzar los objetivos. En definitiva hemos resumido nuestra labora durante las prácticas destacando lo más esencial para comprender nuestro perfil docente.

Confrontación de lo estudiado con la realidad

Una de las cuestiones que la educación aún no ha sabido resolver es la de **aunar teórica y práctica**. Es decir, enseñar lo que se sabe y saber lo que se enseña. Hay abundante bibliografía que tratan de resolver esta cuestión. Es un tema por lo tanto de una complejidad que abarcaría otro TFM integro. Para el texto que aquí desarrollamos, solo nos interesa mostrar unas breves ideas sobre la confrontación entre teórica y práctica para después aplicarla a nuestro caso. La teoría recibida en el Máster y la práctica realizada.

Compartimos en este asunto por la tanto la idea de la profesora Carmen Álvarez que expresa: “La relación entre la teoría y la práctica constituye un tema apasionante, sobre todo por la resistencia del mismo a ser resuelto satisfactoriamente.”(Álvarez, 2012, p.2)³. Romero, J y Gómez, AL (2006) ven tres parcelas distintas en la formación del profesorado, de ahí que la relación práctica y teoría sea difícil de establecer. En esas tres bandas o parcelas se encontraría la Universidad que forma teóricamente a los profesores, en otra parcela estaría el centro de secundaria que se preocupa de transmitir la práctica que ellos realizan y en otra parcela, en medio de ambas, el profesorado que está en formación.

También Korthagen, F (2010) observa un problema entre la teoría y la práctica. De hecho utiliza una metáfora que describe porque no funciona la relación entre formación teórica y su aplicación a la práctica. En este caso utiliza como símil una escuela de patrones dónde los alumnos son formados en la composición del agua, legislación marítima o cuestiones físicas sobre las corrientes marinas. Tras salir de esa escuela y al gobernar un barco por primera vez tendrá problemas para hacerlo, a pesar de la formación excelente que ha recibido allí.

No podemos obviar a Carr, W (1996) que siendo consciente de esta separación entre la teoría y la práctica propone “la introducción de estrategias que trasladen a los profesores las teorías relevantes y les convenzan de su valor práctico” (Carr, 1996, p.52)⁴. En su obra viene a demostrar que el motivo por el

³ Álvarez Álvarez, C. (2012). ¿Qué sabemos de la relación entre la teoría y la práctica en la educación? Revista Iberoamericana de Educación. Vol.60 (2). p. 2.

⁴ Carr, W. (1996). Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica. Buckingham. Editorial Morata. p. 52.

que la teoría no se lleve a la práctica no es por la incapacidad de los profesores a la hora de aplicar la teoría, sino que la separación surge debido a algunos supuestos que han cimentado la teoría de la educación.

Como ya hemos mencionado **no son pocos los autores que han confrontado teoría y práctica y han encontrado problemas**. La bibliografía es amplia y aquí hemos mostrado aquella que nos ha parecido más aclaratoria. Ahora nos queda a nosotros la difícil tarea de enlazar teoría y práctica educativa. Evidentemente lo concretaremos a través de nuestro caso particular (la teoría recibida en el Máster y las prácticas de varias semanas en un centro). Por lo tanto no podremos alcanzar ni solucionar esta problemática general presentada pero esperamos llegar a una conclusión sobre si este Máster soluciona ese problema entre teoría y práctica y de qué manera nos forma de cara a nuestro ejercicio de la docencia.

De manera general, el Máster ha cumplido con su función de mostrarnos una teoría que después podemos aplicar en las prácticas. Quizás hay asignaturas más abstractas y más alejadas de la práctica cuya teoría se desvía de lo comprobado en las prácticas, sobre todo porque es imposible de aplicar o es imposible de observar. Iremos desglosando el Máster a través de los módulos que lo forman. En primer lugar un módulo común formado por las asignaturas de “Procesos y contextos educativos”, “Aprendizaje y desarrollo de la personalidad” y “Sociedad, familia y educación”. Después analizaremos el módulo específico formado por las asignaturas de “Complemento de formación en la especialidad de Ciencias Sociales”, “Aprendizaje y enseñanza en la especialidad de Ciencias Sociales” e “Innovación docente e iniciación a la investigación en el ámbito de las Ciencias Sociales”. Finalmente veremos el módulo transversal, que en nuestro caso corresponde con la asignatura de “Gestión de centros educativos de Secundaria” y con todas aquellas actividades complementaria de este Máster.

Sin más preámbulos por tanto pasamos a los distintos módulos del Máster para comenzar el grueso del Trabajo de Fin de Máster. Esperamos que sea provechoso y enriquecedor para todos los interesados.

El contexto de actuación – Módulo Común

¿Por qué motivos llamamos a este apartado “el contexto de actuación”? Básicamente porque en este módulo lo que hemos visto es todo aquello que va a influir o debemos conocer para llevar a cabo nuestra actuación. Es decir, ¿existe una ley que regule nuestra actuación? ¿Nuestra actuación debe ser siempre igual, indiferentemente de los alumnos que tengamos? ¿Sólo debemos preocuparnos de las clases de nuestra área? Por tanto hemos trabajado todo aquello que es común para todos los docentes y es imprescindible para nuestra actuación concreta de nuestra área.

Como ya hemos mencionado este módulo se compone de tres asignaturas: “Aprendizaje y desarrollo de la personalidad” donde hemos tratado las características psicológicas del alumnado, “Sociedad, familia y educación” en la que hemos trabajado especialmente la familia y su relación con el docente, a la par que el contexto social de los alumnos y finalmente, “Procesos y contextos” donde hemos trabajado los aspectos normativos y organizativos y la atención a la diversidad.

En este módulo los temas que hemos tratado pueden ser perfectamente englobados en la obra de Joaquín Gairín, *La organización escolar: contexto y texto de actuación* (1996). Si hubiera un examen teórico de los contenidos de este módulo podríamos tomar como referencia esa obra que el mismo introduce de la siguiente manera: “El dinamismo que afecta a muchos contextos de la realidad actual influye también en el ámbito educativo” (Gairín, 1996, p.12).⁵ No puede haber una mejor cita que introduzca este módulo. ¿Pero y en los centros? ¿Son los docentes conscientes del Plan de Centro? ¿Trabajamos la atención a la diversidad? ¿Cuál es la relación de las familias con el centro? Nos podemos encontrar por tanto respuestas diferentes en función de si hablamos de una pregunta teórica o una pregunta de la experiencia práctica.

Siguiendo las orientaciones para este trabajo comenzamos con la asignatura de **“Aprendizaje y desarrollo de la personalidad”**. Por el nombre que tiene las expectativas o el pensamiento previo era que íbamos a aprender los

⁵Gairín, J. (1996). *La organización escolar: contexto y texto de actuación*. Madrid. Editorial La Muralla. p.12

distintos aspectos de la personalidad de los jóvenes para conocerlos más y poder gestionar el aula de forma correcta. Sin embargo el enfoque fue distinto lo que hizo más difícil concretar la teoría en la práctica. Por ejemplo nos centramos demasiado en ver de qué formas aprenden los niños, ya sea a través del condicionamiento clásico, el condicionamiento operante de Skinner o a través de la observación.

Pero no analizamos las posibles aplicaciones en el campo educativo. En la práctica, a pesar de que abusamos de los premios y castigos (es decir, del condicionamiento operante), creemos que funciona mejor reforzar lo positivo del alumno. Es decir, según hemos visto en la asignatura si yo quiero que un alumno haga algo correcto debo recompensarle con un premio (un caramelo, un aprobado,...). Pero en nuestra opinión eso puede crear una personalidad interesada; es decir, actúo de esta manera por lo que voy a recibir, no porque sea lo que tenga que hacer. Por eso en nuestro caso, y ligándolo con dos cuestiones surgidas en esta asignatura (la indefensión aprendida y la técnica del “sándwich”), preferimos ayudar a los alumnos a que ellos obtengan experiencias exitosas para que se animen a continuar. En lugar de frustrar a los alumnos debemos ocasionalmente **proporcionarles experiencias mínimas de éxito** para motivarlos a continuar por esa senda. En las prácticas he tenido varios alumnos acostumbrados a suspender todo porque les cuesta mucho trabajo. Durante nuestra Unidad Didáctica, a través del trabajo en clase y del trabajo en grupo, la gran mayoría han aprobado la Unidad a pesar de que en el examen lo han suspendido. Esa experiencia de éxito, coloquialmente esa alegría que se han llevado, puede suponerles una motivación extra.

Y es que hemos sido testigos de cómo profesores se acostumbran a mandar mensajes negativos y con ello marcan la tendencia del alumno. No había día que no escucháramos: “Vas a repetir” “Prepárate para el curso que viene” “Este examen no lo apruebas”. Ese tipo de frase según hemos visto en la asignatura provoca una indefensión aprendida por parte del alumno. ¿Qué tipo de respuesta provoca? El alumno responde negativamente a ese tipo de mensajes a través de la desmotivación, o el desinterés, provoca una gran falta de autoestima e incluso puede producir miedo. Por lo que nos reafirmamos en que debemos proporcionarles triunfos en ocasiones. Y si tenemos que decirle algo negativo al alumno, es decir, cualquier fallo en un examen por ejemplo,

podremos utilizar la técnica del “sándwich”. Destacar lo positivo a la par que lo negativo. Somos conscientes de que las personas se equivocan pero también tienen aciertos. En lugar de destacar lo negativo únicamente, felicitémosles por sus aciertos también. En las prácticas quizás nos haya faltado hacerlo en persona porque hemos vertido los comentarios positivos en las correcciones. Es decir, en lugar de destacar sólo los fallos, en los comentarios, trabajos o exámenes, destacaban también aquello que habían hecho muy bien. Como conclusión de este primer aspecto de la asignatura es que la llave del aprendizaje no es solo la inteligencia, sino también las emociones y por lo tanto hay que proporcionar experiencias de éxito. Marina, J.A. (2012) afirma que “Para el progreso de los niños es esencial darles ocasión para que sientan la experiencia de éxito merecido” (Marina, 2012, p.814).⁶ En la misma línea Naranjo, M.L (2009) piensa que a los alumnos hay que reconocerle los aciertos para que sigan progresando en ellos, es decir: “es importante [...] realizar una valoración objetiva tanto de las fortalezas propias para aprovecharlas, así como de las debilidades para identificar dónde se requiere mayor esfuerzo” (Naranjo, 2009, p.138).⁷ Por lo tanto en este asunto existe una opinión generalizada dentro del campo teórico sobre cómo transmitir y resaltar el éxito de los alumnos, pero en la práctica los profesores, sin ser conscientes (quizás por la falta de conocimiento teórico del asunto) siguen creando, siguen fomentando la indefensión aprendida en los alumnos.

Ya comentamos que esta asignatura tuvo un enfoque distinto al esperado. Aun así esta primera parte es positiva de cara al ejercicio de la docencia. Quizás, donde haya un déficit sea en la teoría de la personalidad del adolescente. No ha habido nexo de unión entre la teoría vista y la práctica. Principalmente porque la teoría que hemos visto era demasiado simple y general. En las clases hemos trabajado los cambios durante la adolescencia, pero centrándonos mucho más en los físicos y biológicos, que quizás no sean tan importante para la docencia como los cambios psicológicos o de personalidad. E incluso podría haber sido interesante si lo aplicáramos a los centros de secundaria. A nuestros estudiantes les cambiará la voz, ¿qué puede provocar

⁶ Marina, J.A. (2012). La vulnerabilidad aprendida. *Pediatría Integral*. Vol. (XVI) 10. p. 814.

⁷ Naranjo, M.L. (2009). Motivación: Perspectivas teóricas y algunas consideraciones de su importancia en el ámbito educativo. *Revista Educación*. Vol. 33(2). p.168.

eso? Por ejemplo vergüenza a la hora de exponer en clase. ¿No hubiera sido más productivo tratar el asunto de la siguiente manera? “El desarrollo de las características sexuales secundarias, el aumento de peso, de estatura son modificaciones externas socialmente impactantes, que llevan a la incertidumbre sobre las posibilidades de desempeñar un rol como hombre o mujer, lo que facilita la vulnerabilidad ante comentarios, prejuicios y estereotipos.”⁸ Krauskopf, D (1999). Se producen cambios físicos que repercuten en la gestión del aula. ¿Cómo podemos atajar, percibir o trabajar eso? Nuestra experiencia en las prácticas es que ese tipo de problemas son comunes por lo que la teoría debería incidir más en esas cuestiones.

Sin duda es una carencia formativa con la que terminaremos este Máster. Si bien, en el Campus de la asignatura hay una gran cantidad de artículos sobre la cuestión como “La adolescencia como riesgo y oportunidad” de Alfredo Oliva, “El desarrollo sexual en la adolescencia” de Javier Gómez o “Adolescencia e institución escolar” de Esther García. Por lo tanto hay materiales para poder seguir formándose, pero durante la asignatura no hemos seguido ese camino. En resumidas cuentas, la asignatura “Aprendizaje y desarrollo de la personalidad” nos ha enseñado aspectos puntuales interesantes y que son aplicables a la práctica, pero no hemos trabajado ni el aprendizaje ni el desarrollo de la personalidad de forma adecuada.

Otro aprendizaje común a todas las especialidades es la referida a la organización del docente. Es la asignatura de **“Procesos y contextos”**. Quizás sea la asignatura del módulo común donde hayamos visto más contenido teórico. Pero en su mayoría son imprescindibles para la práctica docente. Por ejemplo es imprescindible conocer la legislación. Así pues, hemos trabajado la LOMCE (Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa), teniendo la LOE (Ley Orgánica de Educación) como punto de referencia para comparar ambas. Es fundamental para realizar nuestro trabajo conocer la legislación. Por ejemplo para elaborar mi Unidad Didáctica como expuse anteriormente me base en un cuerpo legal. Un docente no tiene la suficiente autonomía como para hacer cualquier cosa, tiene que seguir unos mínimos, que es lo que viene expresado en la legislación. En este caso la teoría es

⁸ Krauskopf, D. (1999). El desarrollo psicológico en la adolescencia: las transformaciones en una época de cambios. Adolescencia y Salud. Vol.1 (2). p. 3.

fundamental puesto que para ejercer la docencia de forma profesional uno tiene que manejar y conocer la legislación. Aunque personalmente hayamos aplicado y trabajado la legislación durante nuestras prácticas, a través especialmente de la Unidad Didáctica, la realidad es que muchas de las cuestiones se quedan en el papel. Por ejemplo, si la Ley dice que tenemos que trabajar por competencias, en mi planificación menciono las competencias pero la realidad es que no las trabajo. Sobre el papel estamos siguiendo lo que establece la Ley, pero una vez que estamos dentro del aula, de puertas para dentro cada profesor podrá hacerlo o no.

En base a esto último también trabajamos los estilos docentes a través del artículo “El profesorado y el desarrollo curricular: tres estilos de hacer escuela” de Felipe Trillo. Uno de esos tres estilos es el técnico que podría ser el perfil que hemos descrito del profesor que no introduce las reformas educativas porque piensa que es otra moda más, o no sabe hacerlo, o es demasiado trabajoso. Los tres estilos recogidos en el artículo son el técnico, el práctico y el crítico, asignándole a cada uno una serie de características. Evidentemente que tras lo observado durante las prácticas es imposible categorizar en esos tres estilos bien definidos a los profesores. Así pues hay aspectos que recordaran a un estilo y aspectos de otro. Sería interesante conocer los motivos que hacen que **en el Máster la mayoría de los alumnos apostemos por un estilo crítico-práctico** (es decir, reflexionando sobre el contexto, acción colaborativa, trabajo en equipo, elaboración de materiales) **pero cuando llegamos al centro nos transformamos en profesores técnicos** (individualistas y basándonos exclusivamente en el libro de texto). Por tanto, si desde el punto de vista teórico todos asumimos cual es el mejor estilo para desarrollar la docencia, pero en la práctica asumimos otro, hay nuevamente un problema para conciliar teoría y práctica.

Si bien este aspecto trabajado en la asignatura no va a tener una utilidad concreta en nuestra práctica docente (más allá de la necesaria reflexión que hagamos de la misma), el siguiente contenido es fundamental y es casi trabajado en todas las asignaturas del Máster: la atención a la diversidad. Antes de comenzar el Máster era uno de los aspectos que más nos preocupaban, puesto que ¿cómo íbamos a saber trabajar con todos los alumnos que nos encontrásemos? Porque uno de los aspectos dónde más han

incidido en el Máster es en la diversidad de alumnos. Cada alumno es diferente y tiene unos intereses y motivaciones distintas. Atender la diversidad no es sólo atender a aquellos con distintas capacidades sino también atender la diversidad de intereses. Con esta premisa general en este módulo lo concretamos especialmente a través de la idea de escuela inclusiva. Este asunto es en nuestra opinión de los que mejor se ha trasladado a la práctica. Hemos observado como los profesores se preocupan, trabajan y atienden la diversidad, especialmente de capacidades (la diversidad de intereses aún no se ha extendido la atención). Por lo tanto cada profesor cumple con su función, aunque falta colaboración entre los mismos y una apuesta fuerte desde las distintas direcciones para llegar a una escuela inclusiva. Como dicen Esteve, F.M. Ruiz, O. Tena, S. y Úbeda, I. (2005): “Para llevar a la práctica en la escuela un modelo que potencia la educación inclusiva es necesario que todo el personal educativo [...] tengan una visión y actitud positiva acerca de la inclusión” (Esteve, Ruiz, Tena & Úbeda, 2005, p.3).⁹ Igualmente, Horcas, J.M. (2008) afirma: “Todos los miembros de la Comunidad Escolar deben considerarse como un todo homogéneo y colaborador”.¹⁰ La implicación de todo el centro es imprescindible para lograr una escuela inclusiva y según hemos observado es algo muy difícil de conseguir actualmente por esa idea individualista de los miembros de la comunidad.

Se nos ha explicado también la función del tutor puesto que además de dar clases, con toda probabilidad, seremos tutores de algún grupo-clase. Y en ese ámbito el grado universitario que hemos hecho no nos sirve para tutorizar un grupo de alumnos. Por lo tanto es una formación necesaria de cara a la docencia. Pero en este caso quedó reducida la formación a ver distintas actividades que podemos realizar durante las tutorías. Por ejemplo durante las prácticas realizamos una actividad tutorial con 2º de Bachillerato para despejar las dudas que tuvieran sobre Selectividad y la Universidad. Pero además de la hora de tutoría en sí, donde hay que programar actividades, la labor del tutor se extiende fuera de esas horas. Es ahí, en nuestra opinión, donde la teoría ha sido incompleta. Puesto que en las prácticas hemos comprobado como el tutor

⁹ Esteve, F.M., Ruiz, O., Tena, S. y Úbeda, I. (2005). La escuela inclusiva. Jornades de Foment de la Investigació de la FCHS. Vol.14. Castellón de la Plana: Universitat Jaume I.

¹⁰ Horcas Villarreal, J.M. (2008). La escuela inclusiva. Contribuciones a las Ciencias Sociales. Recuperado de: <http://www.eumed.net/rev/cccss/02/jmhv7.htm>

tiene diversos roles. En nuestro caso, que era un 2º de Bachillerato, los roles más destacados del tutor era la de orientar a los alumnos y especialmente la comunicación con los propios alumnos y con sus familias. Ya expusimos en la memoria de las prácticas como siendo las tutorías con las familias algo tan habitual en la docencia, no recibimos formación alguna acerca de ese aspecto en el Máster. También hemos comprobado como tutores de grupos más difíciles, como en nuestro caso 2ºC, su papel como tutor era gestionar bien el aula, es decir, mediar entre los conflictos de la clase y procurar el buen funcionamiento de la misma y constantemente pedía información sobre sus alumnos al resto del equipo educativo del grupo-clase. Es un aspecto de la función docente tan habitual y cotidiana en la práctica, que no entendemos porque no tiene un peso mayor en la parte teórica. Lázaro, A (1997) afirma que:

La función tutorial requiere [...] que se tengan una serie de requisitos [...] como conocimiento del tutelado, (tales como psicología evolutiva, procesos de asesoramiento y orientación, finalidades y estructura del aprendizaje), de los procesos de intervención y evaluación (didáctica, técnicas de orientación y diagnóstico psicopedagógico). (Lázaro, 1997, p.2).¹¹

En esta asignatura también hemos trabajado la diferencia entre clima y cultura. El clima por un lado es la atmósfera, el ambiente del centro; es decir, las relaciones que se establecen en el centro, el orden, la satisfacción; todo que repercuta en el ambiente del centro. Por otro lado, la cultura es el reflejo del modo de pensar de la organización. “En la metáfora de la organización como iceberg, la cultura es la parte del iceberg y el clima escolar es la parte manifiesta”¹² (IVEI, 2004). Antes de analizar la relación entre esta teoría y la práctica habría que aclarar que solo hemos estado en un centro, por lo que dependerá del centro que confirmemos, cuestionemos o rechacemos la validez o la certeza de esa teoría. Es decir, si en el centro, clima y cultura van de la mano y no se contradicen, podríamos cuestionarnos si hay una diferencia entre ambas, pero si el clima y la cultura son distintas acabaríamos confirmando todo lo que hemos visto de clima y cultura. ¿A dónde queremos llegar? Pues

¹¹ Lázaro Martínez, A. (1997). La función tutorial en la formación docente. Revista interuniversitaria de formación del profesorado. Vol.28. p.2.

¹² La convivencia en los centros de Secundaria. Un estudio de casos. (2004). Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa. Bilbao. ISEI-IVEI. p. 15-17.

consideramos que para reflexionar sobre esta cuestión es necesario conocer más de un centro para hacernos una idea real. En nuestro caso consideramos que no hay diferencia entre clima y cultura. El modo de pensar del centro se refleja en el ambiente del mismo. ¿Pero sólo con esta experiencia de unas breves semanas podemos hacer una reflexión académica sobre el clima y la cultura? En nuestra opinión no es así. Por ello preferimos ser prudentes y dejar esa cuestión en el aire.

Por último en esta asignatura donde hemos visto de forma general el contexto de actuación del docente (la legislación, la atención a la diversidad, la acción tutorial y el clima y cultura) nos queda por ver la organización del centro. Porque somos docentes que vamos a estar en un centro que tiene sus propias características. ¿Cómo conocemos nosotros las características del centro? A través del Plan de Centro, que incluye el Proyecto Educativo, el Reglamento de Organización y Funcionamiento y el Proyecto de Gestión. Son sin dudas documentos que hay que conocer para trabajar en el centro. Por ejemplo podemos encontrar cuáles son las líneas generales de actuación pedagógica. También tenemos que conocer cuáles son los órganos de dirección de un centro. No pretendemos extendernos en este asunto pues hemos escogido como optativa la asignatura de “Gestión de centros de secundaria” donde ya ampliaremos esta cuestión.

En conclusión esta asignatura refleja muy bien la realidad encontrada en los centros y especialmente nos prepara para el trabajo que tenemos que realizar más allá de nuestra propia especialidad. Pues como refleja Forges en una de sus viñetas (Anexo 3): “- ¿Profesión? – Animadora, educadora, actriz, maestra, psicóloga, guía turística, acompañante, traductora, ponente, lingüista, psiquiatra, diseñadora, formadora, escritora, dibujante, gesticuladora y paseante. – Todo eso no cabe. – Pues ponga “profe de español” que es lo mismo.”¹³ Nos sumamos en esta asignatura especialmente y en este módulo a esa idea de Forges de que el profesor es más que un transmisor de los conocimientos de su especialidad. Podríamos encontrarnos a un catedrático de historia que sea mal profesor, puesto que le faltan capacidades en ámbitos que

¹³ Recuperado de: <http://elprofedefisica.naukas.com/files/2011/02/Forges-profesor.jpg>

ya hemos comentado (psicología, legislación, atención a la diversidad, organización del centro, tutorización...).

Y concluimos este apartado con la última asignatura de este módulo: **“Sociedad, familia y educación”**. Los alumnos son parte de una familia y responde a la vez de una sociedad donde se encuentra. No queremos ser deterministas y afirmar que el futuro de cada alumno se encuentra fijado por el contexto familiar donde crece. Aun negando eso es cierto que hay influencias muy claras y que nosotros como profesores y especialmente como tutores tenemos que conocer las familias de nuestros alumnos. Y otra cuestión que va a marcar el comportamiento, las ideas o los sueños de nuestros alumnos va ser la sociedad. Por ello esta asignatura es importante para terminar de establecer la repercusión en el aula de la familia y la sociedad actual.

Partimos de la base de que la sociedad ha cambiado a las familias y/o viceversa. Es decir, ya no nos encontramos únicamente con la familia tradicional como norma común, sino que el abanico de familias se ha abierto. En nuestra opinión no nos importa cómo este formada la familia (tradicional, monoparental, homosexual,...) siempre y cuando sus hijos reciban la atención necesaria. Es difícil contrastar esta cuestión con la práctica puesto que por cuestiones de privacidad no pudimos asistir a ninguna tutoría y conocer de esta manera distintas familias. Por lo tanto, la teoría nos ha mostrado la importancia que tiene la familia en la educación (no nos ha enseñado como tratarlas) y en la práctica no hemos podido observarlo (por lo cual, tampoco hemos visto cómo tratarlas), nos queda una gran laguna sobre cómo manejar la relación con las familias. Según Gervilla, A (2008): “Es el profesor quien tiene que dar el primer paso a la hora de crear vías de participación y canales de comunicación entre la escuela y la familia y para ello tiene que conocer técnicas específicas” (Gervilla, 2008, p.158).¹⁴ En palabras de la profesora Ángeles Gervilla es necesario que conozcamos técnicas, posibilidades de participación y comunicación que establezcamos con las familias. En esta asignatura hemos tratado diversos temas, en ocasiones inconexos, así que para sintetizar vamos a tratar aquellos más relevantes para el desarrollo profesional del docente. Esos temas son el trabajo en equipo y por otro lado el estrés docente. Como se

¹⁴ Gervilla, A. (2008). Relación Familia-Centro escolar. Familia y Educación Familiar. Vol.193. Madrid. Editorial Narcea. p.158.

intuye no tienen demasiada relación con el título de la asignatura, pero como hemos comentado hemos visto muy por encima diversos temas inconexos. ¿Por qué hemos seleccionado esos temas como relevantes por encima de otros? Si anteriormente afirmábamos que la atención a la diversidad comienza a ser una realidad en nuestros centros, el trabajo en equipo (ya sea entre profesores o entre alumnos) es algo aún por avanzar. Y por otro lado no vamos a hablar del estrés docente porque temamos que ese sea nuestro porvenir. Pero si hemos trabajado distintas estrategias emocionales que son recomendadas para evitar casos de estrés docente o situaciones donde el profesor responda negativamente.

Ambas cuestiones las hemos trabajado a través de dos obras: 14 ideas claves. El trabajo en equipo del profesorado de Ana López y El estrés docente. Estrategias de afrontamiento emocional de Antonio Vallés y Consol Vallés. Respecto al trabajo en equipo la obra nos da una serie de herramientas para conseguirlo en el centro a la vez que nos convence de cuáles son las ventajas del mismo. Realmente ya estábamos a favor del trabajo en equipo antes de la lectura de esa obra en la asignatura puesto que pensamos que allí donde hay intercambio de ideas y de experiencias se genera algo positivo. Y al final repercutirá positivamente en los alumnos y en las demás personas de la comunidad educativa. En los alumnos porque mejoraremos el rendimiento académico, se sentirán más implicados en el centro y además aprenderán algo importante como es saber trabajar en equipo. Barrios, N. (2005) dice que: “La colaboración entre docentes [...] para realizar planes interdisciplinarios donde se salgan (los alumnos) de la rutina, ofreciendo mejores herramientas y ambientes para la construcción de conocimiento.”¹⁵ Alejandro Rodríguez, L (2013) también observa positivamente el trabajo en equipo puesto que “los alumnos que realizan tareas de tipo grupal tienen un doble ejercicio: realizar la tarea pautada y lograr interacción entre ellos, centrándose en la comunicación, potenciando de esa manera la cohesión.”(Rodríguez, 2013, p.44).¹⁶ Y Antúnez, S. (1999) también defiende la colaboración y el trabajo en equipo puesto que “el trabajo en equipo [...] proporciona una atmósfera que anime a los alumnos a

¹⁵ Barrios Jara, N.E. (2005). El aula como escenario para trabajar en equipo. Recuperado de: <http://www.gestiopolis.com/aula-como-escenario-para-trabajar-en-equipo/>

¹⁶ Rodríguez, L.A. (2013). Trabajo grupal áulico. Escritos en la Facultad. Vol.84.p-44.

trabajar con entusiasmo” (Antúnez, 1999, p.95).¹⁷ Hemos dicho que repercutirá positivamente en los alumnos y hay diversos autores que lo afirman, pero es que el trabajo en equipo potenciará también, mejorará la labor docente. Creemos principalmente, que lo mejorará en dos ámbitos, mejorando su forma de trabajar y las herramientas de las que dispone y además mejorará las relaciones con los compañeros y se integrará en el centro.

A pesar de que desde la teoría hay amplia bibliografía alabando las virtudes del trabajo en equipo, **en la práctica se produce una balcanización**, la individualización del profesor y la potenciación de trabajos individuales de los alumnos. Según el Estudio TALIS de 2013, los profesores dedican 13 horas semanales a la planificación y corrección, hasta 8 horas en actividades diversas (gestión, administración) pero para trabajo en equipo solo dedican 3 horas a la semana.¹⁸ Ese dato se puede tomar como norma general o como lo que es, un dato más. Pero si a eso le sumamos nuestra experiencia durante las prácticas podemos comenzar a vislumbrar una realidad, que no hay trabajo en equipo en los centros. En nuestro caso hemos visto como los alumnos esporádicamente realizan trabajo en grupos, pero siempre fuera de clase. No se fomenta la participación en grupos en las propias clases; cosa que si hemos incluido nosotros en la Unidad Didáctica. Y respecto al trabajo entre distintos profesores eran habituales las quejas y lamentos cuando surgía alguna idea interdisciplinar o transversal. En el Máster nos muestran una cultura colaborativa, fomentan el trabajo en equipo y se apoyan en distintas bases teóricas que le dan validez al trabajo en equipo como forma de mejora educativa. Pero llegamos a la práctica y la realidad es otra. Esperamos por lo tanto que en un futuro se derriben las barreras y asumamos esta idea. Al igual que hoy ya nadie se extraña al atender la diversidad, en un futuro cercano podremos hablar del éxito del trabajo en equipo en el centro.

El otro gran aspecto que queríamos destacar de esta asignatura es el control de las emociones a través de la ya mencionada obra de Antonio Vallés y Consol Vallés “El estrés docente. Estrategias de afrontamiento emocional”. Lo que destacamos es que podemos encontrar muchísimas situaciones

¹⁷ Antúnez, S. (1999). El trabajo en equipo de los profesores y profesoras: factor de calidad, necesidad y problema. El papel de los directivos escolares. Educar. Vol.24. p-95

¹⁸ Estudio internacional de la enseñanza y el aprendizaje. (2013). TALIS. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

complicadas o no que pueden provocarnos una alteración. Por lo que hay que tener herramientas, es decir, formas de afrontar esas situaciones de estrés. Ha sido un contenido bastante práctico pues nos han dado las herramientas, nos han marcado unas pautas para enfrentarnos a esas situaciones. Realmente debemos decir que tras nuestras prácticas no hemos tenido nosotros ninguna situación negativa donde debamos usarlo, pero sí que comprobamos como el “burnout” o estar quemado es frecuente entre los profesores. **Hay profesores que entran en clase ya frustrados** con el consiguiente perjuicio para alumnos y para el mismo profesor. Al estar en la clase de esa manera es más susceptible e irascible y cree que conseguirá el control del aula riñendo y a través de sanciones y por ende la clase no puede ser ni dinámica ni participativa. Al ser la clase tan monótona e interrumpida por las veces que tenga que reñir y alzar la voz, el profesor vuelve a salir de la clase aún más quemado. Los alumnos por otra parte se sienten cohibidos de participar, se aburren por la dinámica de la clase y habrá otros que se enfaden por lo que consideran una situación injusta. ¿El caso que hemos visto entraría dentro de los parámetros de “burnout”? No podríamos afirmarlo pero la dinámica que hemos descrito corresponde a una realidad de nuestras prácticas. El profesor entra ya con una carga negativa, la transmite en clase y sale de la misma aún peor y así sucesivamente con las distintas clases. Por lo tanto es muy importante según hemos visto en la práctica saber controlar las emociones, tener herramientas para frenar o aliviar situaciones tensas para que no repercuta en el desarrollo de la clase.

Y con eso terminamos nuestra síntesis del módulo común. Por supuesto hemos visto algunos contenidos más pero los más relevantes han sido los que hemos expuesto. Si tenemos que destacar algo negativo de esta parte del Máster es quizás la falta de concordancia entre el título de la asignatura con los contenidos que vemos, lo que crea unas falsas expectativas. Pero en cambio, valoramos positivamente que aquello que hemos visto es en su gran mayoría útil para nuestra labor docente. De hecho muchos contenidos son imprescindibles para el desarrollo de una buena profesionalidad, a pesar de que no todos sepamos cómo llevarlo a la práctica. Concluyendo, este Módulo Común nos ha mostrado de forma general todo lo que repercute en el docente que no tenga que ver con su especialidad. Sabemos por lo tanto que nuestros

alumnos tienen una personalidad que hay que conocer y trabajarla mientras que estamos en un contexto con sus propios procesos y dentro de ese contexto la sociedad y la familia juegan un papel fundamental.

Los contenidos y sus procesos de enseñanza-aprendizaje – Modulo específico

La otra gran parte del contenido teórico del Máster es el módulo específico compuesto por las asignaturas de “Aprendizaje y enseñanza en la especialidad de las Ciencias Sociales: Geografía e Historia y Filosofía”, “Complementos de formación – especialidad de las Ciencias Sociales: Geografía e Historia y Filosofía” y “Innovación docente e iniciación a la investigación de la enseñanza de las Ciencias Sociales, Orientación y Plástica”. Por lo tanto en este apartado vamos a tratar cuestiones específicas relativas a nuestra especialidad, las Ciencias Sociales.

¿Cómo enseñar Ciencias Sociales? Es una pregunta que responderemos a través de las asignaturas de Aprendizaje y enseñanza y Complementos de formación. Comenzamos pues a profundizar en cada una de ellas. En **Aprendizaje y enseñanza** hemos trabajado varias cosas pero que las podemos englobar en un bloque referido al currículum, es decir, competencias básicas, objetivos, contenidos, metodología, evaluación y atención a la diversidad; mientras que los otros contenidos los podemos englobar en epistemología y legislación. Es decir en el marco legal y teórico en el que desarrollamos nuestra programación didáctica. Hay contenidos que como podemos observar se repiten con el del módulo común, por ejemplo la legislación o la atención a la diversidad; pero la diferencia es que en esta asignatura lo vemos centrado en nuestra especialidad. Es decir, ¿qué marca la ley para el currículo de Historia del Mundo Contemporáneo de 1º de Bachillerato o qué medida concreta podemos tomar en Geografía de 3º de la E.S.O. para atender la falta de visión de un alumno?

Por las propias características de la asignatura y el enfoque que se le ha dado ha sido muy práctica y la gran mayoría de los contenidos los hemos aplicado y observado en nuestro periodo de prácticas. Hay que partir o aclarar que al

comienzo de esta asignatura no sabíamos definir el currículum, ni las partes que lo componen, ni por supuesto imaginábamos que podríamos realizar una Unidad Didáctica; cosa que hemos realizado en nuestra práctica como hemos resumido en otro apartado. De entrada esta asignatura nos enseña una de las cosas más básicas para el docente: saber programar.

La tabla de objetivos anteriormente expuesta que preparamos para nuestra Unidad Didáctica es el resultado de las enseñanzas de esta asignatura. Hemos sido capaces de enlazar los objetivos globales de una etapa como la de Bachillerato y cumplirlos a través de varios concretos, dedicados a la Unidad de Historia que impartimos. Es imprescindible partir de lo general e ir a lo concreto a la hora de programar. Al igual que hay que hacer primero los objetivos y después las actividades (y no al revés), no tendría sentido proponer objetivos de una unidad y después tratar de enlazarlos con los objetivos generales o de la asignatura. Y aun así hay que reflexionar sobre los objetivos que escogemos para nuestras unidades de ciencias sociales puesto que el enfoque que podemos darle a las asignaturas varía mucho.

Podemos presentar las ciencias sociales como productos terminados, como meros contenidos memorizables o como saberes necesarios para concursar sobre cultura general. Pero nos parece más adecuado el enfoque que le da Edgar Morin en “Los siete saberes necesarios para la educación del futuro” (1999) y más específicamente para la Historia en la obra de Joaquín Prats “Enseñar Historia: Notas para una didáctica renovadora” (2001). En ellas se nos presentan alternativas para superar esa concepción arcaica de las Ciencias Sociales en la educación. Por ejemplo hay que presentar incertidumbres; es decir, no todo en las Ciencias Sociales es una certeza y a cosas que aun debemos descubrir. Esa incertidumbre ayudaría a que los alumnos entiendan que estamos ante materias aun en constante reelaboración y que hay distintos enfoques lo que ayudaría a fomentar el pensamiento crítico de los alumnos. Es importante también el trabajo con las fuentes debido a que en algunas ocasiones parece que la Historia surge del propio libro de texto. Algunas de esas propuestas las hemos intentado llevar a cabo en nuestra práctica. Hemos utilizado fuentes históricas como material de trabajo y los alumnos han respondido positivamente mostrando un mayor interés de cara al contenido. Incluso en un curso de 2º de la E.S.O. terminamos bastantes

satisfechos cuando mostramos una letra de cambio del siglo XV y una alumna fue capaz de leer parte del texto. En cambio si hay algún texto de algún documento insertado al libro de texto y despojándolo de su contexto parece que los alumnos lo asumen como otra narración más del libro. Por eso estamos de acuerdo con los autores en que **el enfoque que debemos de darle a las Ciencias Sociales debe de ser distinto.**

La evolución por lo tanto en menos de un siglo de la enseñanza de las Ciencias Sociales ha sido importante. Si nos remontamos a época franquista la historia: “se convirtió, por lo tanto, en un instrumento de combate, cuyas armas eran la religión católica, la raza y el Imperio” (Zapata, 1998, p.1)¹⁹. A pesar de que aun hoy la historia en la academia o en los propios autores siga influenciada por una ideología concreta creemos que en los centros se está trabajando para que los alumnos maduren su crítica y no se dejen moldear a través de la historia. Esto nos lleva a otro asunto trabajado en la asignatura como es el currículum oculto. Si los docentes creamos un currículum oficial, que planificamos, desarrollamos y evaluamos, ese currículum oculto engloba todas las cosas que el docente dice o hace en la práctica y “promueven una serie de resultados no intencionados” (Díaz, 2006, p.1)²⁰. Hemos observado situaciones así durante las prácticas en los centros donde el docente quizás por sentirse cómodo en el grupo-clase da rienda suelta a sus opiniones personales e ideologías y en cierta manera eso va calando en los jóvenes. Y el problema o dificultad con las Ciencias Sociales es que hay contenidos muy propicios para ello. Simplemente con estar presente durante la Unidad de “La revolución rusa” podemos extraer el currículum oculto del docente. ¿Es posible evitarlo? Pensamos que es difícil evadirse del currículum oculto, pero como buenos profesionales debemos de estar constantemente reflexionando sobre nuestra práctica lo que nos mostrará más fácilmente esos resultados que promovemos de forma no intencionada. Otra parte fundamental de la asignatura o aquello que ha tenido una especial relevancia por lo comprobado en las prácticas ha sido la teoría acerca de la evaluación. Evidentemente esta evaluación será coherente con los objetivos y

¹⁹ Zapata Parra, J.A. (1998). La enseñanza de la Historia en la escuela primaria durante el franquismo: la historia de España y la Enciclopedia Álvarez. Panta Rei: Revista de ciencia y didáctica de la historia. Vol. 1.

²⁰ Díaz Barriga, A. (2006). La educación en valores: Avatares del currículum formal, oculto y los temas transversales. Revista Electrónica de Investigación Educativa. Vol. 8. p. 1.

el enfoque que aportamos a la enseñanza de las Ciencias Sociales. Es decir si nuestra intención no es potenciar la historia como conjunto de datos para memorizar, no tendría sentido evaluar a los alumnos solamente a través de la evaluación final con una prueba escrita de preguntas de desarrollo. Así lo es para la gran mayoría de los profesores, que “cuando habla de evaluación, piensa sólo en la calificación de las y los estudiantes” (López, 1997, p.378).²¹ ¿Cómo evaluamos por lo tanto las Ciencias Sociales? En la asignatura hemos trabajado la evaluación como forma de conocer si los alumnos alcanzan los objetivos propuestos y en definitiva como una manera de hacer un seguimiento del proceso de aprendizaje. No entendemos la evaluación como una prueba final donde verter todo el temario literal del libro de texto. Por lo tanto hablamos de evaluación inicial, formativa y final. Ramón López en su artículo recalca la necesidad de la evaluación formativa y sobre todo de forma individualizada. Es decir: “no comparemos su progreso [el del alumno] con lo que consideremos «normal» en la clase, sino con su propio punto de partida.” (López, 1997, p.390).²² Durante nuestra fase de prácticas por un lado hemos observado cómo **es habitual y casi genérico relacionar evaluación y examen**. Y más aún entender examen como única posibilidad de realizar la evaluación final. Por supuesto la evaluación formativa queda reducida a si el alumno se porta bien durante las clases.

Es decir, lo que hemos recogido es que existe una gran laguna en cuanto a evaluación se refiere en los centros. Mientras que en el Máster se apuesta y se nos muestra la evaluación tal y como la hemos desarrollado, en la práctica se reduce al examen del final del tema. Ese tipo de pruebas finales son “tareas escritas, breves, de respuesta única, que definen su propio contexto, y que han sido pensadas específicamente para evaluar sin que tengan una correspondencia clara con tareas naturales de uso del conocimiento evaluado en situaciones reales” (Coll y Onrubia, 2002, p.50).²³ Es un aspecto importante del currículum y no hay una unanimidad de criterios por parte de los docentes a la hora de afrontar la evaluación. A pesar de que la teoría como hemos visto

²¹ López Facal, R. (1997). La práctica de la evaluación aplicada al área de Ciencias Sociales en la enseñanza secundaria. Evaluación educativa. Teoría, metodología y aplicaciones en áreas de conocimiento. Granada. Grupo editorial universitario. p.378.

²² Ibídem, p.390

²³ Coll, C y Onrubia, J. (2002). Evaluar en una escuela para todos. Cuadernos de Pedagogía. Vol. 318, 50-54

sustenta y defiende la evaluación formativa seguimos encontrándonos en los centros una preponderancia de la evaluación entendida como calificación y centrada únicamente en el examen. En definitiva creemos que es una problemática que solo la formación inicial y continuada del profesorado puede solucionarla.

Y además de la evaluación en la asignatura hemos trabajado todos los aspectos que integran el currículum, pero al igual que hemos defendido anteriormente la evaluación formativa sustentándonos en autores, también como docentes tenemos que saber manejarnos con la teoría y los autores. Hemos comprobado a lo largo del Máster y estamos mostrando en este documento como podemos confrontar nuestra práctica con los trabajos e investigaciones de distintos autores. Porque si finalmente solo relacionáramos o reflexionáramos sobre nuestra práctica y nuestra teoría educativa no habría capacidad de mejora y quedaría una visión bastante personal. Hablamos por lo tanto de la importancia de la epistemología. Gorodokin, I (2005) dice que “el docente peón [...] está “condenado” a no enseñar más que lo que le enseñaron y de la misma forma en la que lo hicieron” (Gorodokin, 2005, p.10).²⁴ Ese docente peón del que habla Gorodokin es al que nos referíamos como docente que no conoce más allá de su propia experiencia personal. López, R. (2010) afirma que “ser profesor es una profesión que requiere aprendizaje reflexivo para obtener resultados que se plasmen en la práctica profesional”.²⁵ Por lo tanto en la formación de un profesor es imprescindible la epistemología, cosa que nosotros hemos trabajado en la asignatura. Todos los contenidos teóricos son difíciles de aplicar en la práctica que hemos tenido de un par de meses. En nuestro caso nos hemos basado en las teorías constructivistas de Vygotsky y Ausubel para nuestra metodología. La base teórica por lo tanto existe, pero humildemente hemos de reconocer que es complicado en un par de semanas de prácticas trasladarlo a la realidad. Apostábamos por el aprendizaje significativo pero tras la reflexión final de las prácticas nos dimos cuenta de que no se había conseguido.

²⁴ Gorodokin, I.C. (2005). La formación docente y su relación con la epistemología. Revista Iberoamericana de educación. Vol. 37, 10.

²⁵ López Facal, R. (2010). Didáctica para profesorado en formación: ¿por qué hay que aprender a enseñar Ciencias Sociales? Íber. Vol.65

A pesar de ello seguimos apostando por una práctica docente con fundamentos epistemológicos o por lo menos que partan de una reflexión profunda sobre distintas obras. ¿Un doctor atendería a sus pacientes solamente a través de la propia experiencia que tuvo como paciente? Entonces ¿por qué hay docentes que repiten los mismos esquemas? La solución como hemos desarrollado es trabajar la epistemología.

En resumen son las conclusiones más importantes que podemos extraer tras la síntesis reflexiva de la asignatura de Aprendizaje y enseñanza de las Ciencias Sociales. Hemos aprendido bastante con la asignatura y podríamos definirla como la más completa de todas las que hemos cursado en el Máster. Por su contenido, por su propuesta práctica durante las clases y por la utilidad de lo visto en la teoría la definimos como tal.

La siguiente asignatura, como su nombre indica, lo que va a hacer es complementar todo lo que hemos visto hasta ahora. Hablamos de **Complementos de formación en la especialidad de las Ciencias Sociales.**

¿Qué más puede aportar el Máster a la hora de prepararnos para dar clases, para ser profesores de Ciencias Sociales? A pesar de haber sido una asignatura breve hemos trabajado un par de asuntos muy interesantes y que pueden y deben ser llevados a la práctica. Esos son los itinerarios pedagógicos y los enfoques históricos de los temas. Los itinerarios pedagógicos son recorridos fuera de la clase que forman parte del proceso de enseñanza-aprendizaje y pretenden alcanzar los objetivos marcados por la planificación. Coloquialmente son las llamadas excursiones o salidas. Este itinerario pedagógico puede ser útil para cualquier asignatura pero especialmente debe ser un recurso para nuestra área, ya que disponemos en el exterior de medios ya sean geográficos, históricos o artísticos para desarrollar el itinerario. García, A (2004) afirma que:

“El itinerario geográfico es un recurso didáctico motivador, útil y valioso para el alumno pues permite el desarrollo del conocimiento (crea y consolida conceptos e ideas) y conduce a valorar el significado del paisaje (genera actitudes y comportamientos sociales y éticos)”²⁶.

²⁶ García de la Vega, A. (2004). El itinerario geográfico como recurso didáctico para la valoración del paisaje. Didáctica Geográfica. Vol.6. (2ª época).

Además añadiríamos que el itinerario pedagógico, no nos centramos solo en el geográfico, fomenta un estilo de vida saludable, rechazando el sedentarismo e incluso haciendo actividad física y es incluso **una manera de cohesionar al grupo-clase**. Así lo expresa González, A (2009): “La diversión conlleva [...] también al involucramiento socio-afectivo de los participantes, lo cual les genera emotividad y placer”.²⁷ Por lo tanto no dudamos del valor de los itinerarios pedagógicos per se, pero hay que tener siempre en cuenta que seguimos con el proceso de enseñanza-aprendizaje. Hay que desvincular la arraigada idea de que cualquier salida o excursión es un día libre o un día donde no se trata de aprender cosas. Por lo tanto en la asignatura hemos visto como hay que preparar un itinerario provechoso para los alumnos y para el docente.

Realizar este tipo de actividades necesita de preparación y organización previa. Hay que establecer unos objetivos de la actividad, preparar la ruta, asegurarse de que sea adecuada para los alumnos, preparar los sitios donde vayamos a hacer alguna parada para explicar, evaluar la actividad y atender la diversidad de la clase. Como vemos exige un trabajo previo por parte del docente. Como parte de la asignatura desarrollamos un itinerario pedagógico y lo aplicamos, realizando la ruta de subida al Picacho. La teoría y la práctica experimentada nos convencieron de que los itinerarios pedagógicos eran una actividad interesante, que motiva al alumno y rompe la monotonía de las clases. Pero durante la fase de prácticas lo que observamos fue que los profesores tienden a rehusar este tipo de actividades. Y normalmente son actividades urbanas, por lo que es posible que los alumnos del centro no hayan realizado nunca un itinerario geográfico ni tampoco parece que en un futuro llegue a entrar en los planes de los profesores. En definitiva es una oportunidad que los alumnos se pierden de aprender a través de la acción y de sentirse partícipes de lo que están viendo en la clase. Hemos tratado también de establecer aspectos negativos de los itinerarios pedagógicos pero quizás por la falta de haber desarrollado uno con un grupo-clase no somos capaces de ver algún aspecto negativo. Siempre entiendo el itinerario tal y como lo hemos planteado es decir,

²⁷ Gónzalez Carmona, A. (2009). La importancia de la excursión didáctica y su planificación. Recuperado de: http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_17/ANABEL_GONZALEZ_CARMON A_1.pdf

con sus objetivos, con su trabajo previo y posterior, con implicación por parte del docente,... Este será un tema por lo tanto para reflexionar en el futuro cuando ya hayamos preparado un itinerario pedagógico con nuestro grupo-clase y extraigamos conclusiones. Será el momento indicado para revisar las reflexiones aquí vertidas.

Si en esta asignatura hemos trabajado los itinerarios pedagógicos, especialmente los geográficos, queda por tanto un complemento de formación para la enseñanza de la historia. Como ya hemos adelantado en algunas ocasiones podemos darle distintos enfoques a nuestras clases. Pero además al contenido en sí histórico podemos darle otros enfoques. Son los enfoques globales, de género y ecológicos. Así lo hicimos en la asignatura, pues escogimos una unidad de cualquier curso y tuvimos que darle los tres enfoques posibles. Hemos de decir que las clases se centraron más en la parte histórica de los enfoques que en el aprovechamiento didáctico que ello puede tener. Por lo tanto la aplicación de estos enfoques a la enseñanza de las Ciencias Sociales ha sido algo que hemos descubierto tras su inclusión en nuestra Unidad Didáctica de la etapa de prácticas. Sin profundizar por lo tanto en el significado de cada enfoque sí que podemos brevemente caracterizar cada uno de ellos y ver su utilidad para la docencia.

El enfoque del sistema-mundo nos enseña a observar “el todo por encima de las partes” (Illescas, 2010)²⁸ y en definitiva se trata de poner en relación todas las características de una zona en relación con el sistema-mundo del momento. Es decir, actualmente el sistema-mundo es capitalista y todos los países del mundo, incluidos aquellos que reniegan del capitalismo, actúan bajo las normas de un mundo capitalista. En nuestra opinión la teoría es demasiado académica y trasladarlo al lenguaje escolar simplificaría demasiado el enfoque. Por lo que reducimos ese enfoque a una visión global y no eurocéntrica o localista de los hechos. Es decir nuestra forma de darle validez escolar o utilidad pedagógica a este enfoque es a través de mostrar verdaderamente la realidad mundial. Si una asignatura es Historia del Mundo Contemporáneo no puede verse reducida a Historia de la Europa Contemporánea, o Historia Contemporánea Occidental. Por la dificultad y complejidad del enfoque original y por su difícil adaptación al

²⁸ Illescas Martínez, J.E. (2010). Introducción al enfoque del sistema mundial. Recuperado de: <http://www.rebelion.org/noticia.php?id=118401>

nivel escolar pensamos que este enfoque nos brinda más dificultades que beneficios.

En cambio los otros dos enfoques son fáciles de aplicar y muy necesarios teniendo en cuenta la sociedad en la que vivimos. Son el enfoque de género y el enfoque ecológico. Tras pasar por los centros de práctica y observar los distintos libros de texto, lamentamos que **el papel de la mujer pase nuevamente desapercibida** en ellos y por supuesto el medio natural como factor histórico tampoco aparece. Por ello en la selección y creación de contenidos debemos como docentes tener en cuenta estos enfoques. Tendremos como objetivo fomentar la igualdad entre hombres y mujeres pero después en nuestro temario son olvidadas e igualmente ocurre con el medio natural. En primer lugar el enfoque género trata de dar visibilidad a las mujeres y educativamente nos valemos de él para trabajar la igualdad de géneros y condenar actitudes machistas. Y en segundo lugar el enfoque ecológico trata de observar cómo ha interactuado el hombre con el medio y las consecuencias que ello ha provocado. Trabajaremos con estos enfoques contenidos transversales y será un trabajo más constante que si únicamente trabajamos esos aspectos los días fijados por el centro o alguna efeméride. ¿Cómo podemos trabajar por lo tanto con esos dos enfoques? Vamos a poner de ejemplo la Unidad Didáctica que hemos desarrollado durante las prácticas. El enfoque de género lo hemos trabajado a través del papel de la mujer durante la Segunda Guerra Mundial. Ocuparon los puestos de trabajo, únicamente porque los hombres estaban en la guerra y después fueron desplazadas del puesto al terminar el conflicto. Y el enfoque ecológico lo hemos trabajado utilizando como pretexto las bombas atómicas sobre Hiroshima y Nagasaki. Además del hecho histórico nos detuvimos en las consecuencias ecológicas de la bomba, de ahí que planteáramos la actividad “De Hiroshima al Puerto” comentada anteriormente. Podemos trabajar en definitiva con estos enfoques aprendidos en la asignatura. Lo más interesante o útil es que podemos utilizar los enfoques con cualquier unidad y pueden ayudarnos a realizar actividades innovadoras.

Por lo tanto ya hemos analizado los complementos de formación de las Ciencias Sociales que el Máster nos ha proporcionado. Quizás por el breve tiempo que disponía la asignatura no han podido mostrar otras cuestiones. Lo que destacamos positivamente es que tanto el itinerario pedagógico como los

enfoques de historia son aplicables en la práctica y útiles por las características ya comentadas. Por otro lado no sabremos si hay un déficit real de formación en nuestra especialidad hasta que comencemos a trabajar en los centros. Aun así con la ayuda de ambas asignaturas ya desarrolladas, podemos decir que somos capaces de trabajar con las asignaturas de nuestra área, teniendo una gran variedad de recursos a nuestra disposición. ¿Pero el camino acaba en el Máster? ¿Usaremos siempre lo que hemos visto y estamos exponiendo aquí? ¿Cómo podremos investigar mejoras para el proceso de enseñanza-aprendizaje? Para resolver todas esas preguntas y para que no seamos docentes con un solo recurso durante toda nuestra carrera profesional se hace necesaria otra asignatura específica cómo es **“Innovación docente e iniciación a la investigación y enseñanza de las Ciencias Sociales”**. Todos los sistemas educativos modernos están orientados hacia la mejora permanente de la enseñanza y ésta, entre otros factores, se alimenta de las iniciativas de innovación pedagógica y de investigación que desarrolla el profesorado en los centros docentes (Junta de Andalucía, 2009)²⁹. De esta forma la legislación nos introduce dentro de la innovación y la investigación como forma de llegar a la mejora permanente de la educación. Ya hemos hecho referencia a lo largo del trabajo como un docente debe de estar constantemente revisando su práctica educativa en aras de la mejora profesional. Partimos por lo tanto de que la innovación es un cambio. No sabremos si será a mejor o a peor, aunque se pretenda que sea a mejor. Pero la reflexión y revisión marcará si la innovación ha mejorado, aun puede mejorarse más o no ha servido tal y como se pretendía. Por ello “la innovación es un proceso creativo que implica asumir riesgos y errores, pues no se conocen a priori ni el camino ni los resultados, ni conduce automáticamente al éxito deseado” (Díaz-Barriga, 2010, p. 37)³⁰. Es un riesgo que bajo nuestra opinión hay que asumir. Creemos que en cuanto a la innovación educativa es muy difícil convencer a todos puesto que existe esa posibilidad de fracaso y por desgracia tendemos a ayudar o a unirnos aquello que sea exitoso. Pero lo más

²⁹ Orden de 14 de enero de 2009, por la que se regulan las medidas de apoyo, aprobación y reconocimiento al profesorado para la realización de proyectos de investigación e innovación educativa y de elaboración de materiales curriculares.

³⁰ Díaz Barriga Arceo, F. (2010). Los profesores ante las innovaciones curriculares. Revista Iberoamericana de Educación Superior. Vol.1. (1).

importante, y que hemos extraído de lo visto en la asignatura, es que la innovación es necesaria para renovarse uno como profesional y para buscar la mejor forma de enseñanza posible. Podemos considerar la actividad de Hiroshima al Puerto como una actividad innovadora, pero quizás en dos o tres años deje de serlo y ya no funcione. Lo que queremos destacar es que no podemos utilizar esa actividad de por vida. Y otra característica que queremos destacar de la innovación es que se puede hacer a distintos niveles; es decir, podemos innovar en el aula, en el departamento o en el centro entero. Y allí donde detectemos una problemática o una dificultad siempre tendrá cabida la innovación.

Y la innovación educativa está muy ligada a la investigación puesto que para resolver esa problemática debemos de reflexionar, investigar y hallar una posible solución. Por lo tanto es lógico que dentro de esta asignatura hayamos trabajado la investigación sobre educación. Concretamente lo que hemos realizado son los pasos para iniciar un proyecto de investigación. Afirma Imbernón, F (2002) que “sin investigación [...] hay tradición, rutina, copia, reproducción, dependencia y estatismo”³¹. No descubriremos en este trabajo las necesidades y beneficios de cualquier trabajo de investigación pero sí que queremos destacar que la investigación también forma parte del trabajo docente. Si en el módulo común veíamos distintos trabajos o cuestiones que tenía que desarrollar el docente, como las tutorías, atender a la diversidad, conocer la personalidad de su grupo-clase; dentro de ellas podríamos incluir investigar y mejorar la enseñanza. Evidentemente al igual que afirmamos eso, también reconocemos las dificultades para iniciar un proyecto de investigación. En primer lugar tienes que reunir a un grupo de profesores interesados en el mismo proyecto y que además quieran trabajar en él. Otra dificultad es el tiempo necesario para desarrollar un proyecto de investigación, ya que no todos están dispuestos a dar parte de su tiempo para investigar.

Concluyendo por lo tanto con la síntesis reflexiva de este módulo específico hemos de resaltar la utilidad que nos aporta el mismo. A pesar del breve tiempo de trabajo que hemos tenido con un par de asignaturas, nos han aportado o

³¹ Imbernón Muñoz, F., Alonso Olea, M.J., Cases Hernández, I., Ruiz de Gauna Bahillo, P., Arandia Loroño, M. Revenga Ortega, A., Cordero Arroyo, G. & Fernández Fernández, I. (2002). La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado. Barcelona. Editorial Graó. p.7

nos han trasladado lo esencial. Así pues no hemos podido desarrollar o aprender más cuestiones sobre la innovación e investigación, pero en cierta manera, la asignatura nos ha abierto el camino. Nos ha mostrado ambos elementos para que en un futuro seamos capaces de recorrer ese camino. Igualmente ocurre con complementos de formación. Hemos aprendido cosas aplicables a la práctica pero evidentemente podemos complementar nuestra formación y, de hecho, debemos hacerlo constantemente. Y sin duda, la asignatura de Aprendizaje y enseñanza nos ha enseñado y hemos trabajado las cuestiones más importantes para ser docentes.

La optatividad y las actividades complementarias

Nuestra asignatura optativa en el Máster ha sido **“Gestión de centros de secundaria”**. Como su nombre indica está enfocada a la gestión de los centros desde la postura de un equipo directivo. Los contenidos que hemos tratado han sido en gran parte los mismos que en el módulo común y específico pero desde la perspectiva de la dirección del centro. Es decir si ya sabemos cómo atender la diversidad en nuestra aula, observamos ahora que medidas puede tomar la directiva para fomentar y atender la diversidad. Lo que más destacamos es que hemos comprobado que se necesita de la participación del centro para que todos los proyectos salgan adelante. Es decir, al fin y al cabo el equipo directivo es una pieza más del engranaje que hace funcionar a un centro, pero **como miembros de la comunidad educativa tenemos que tener una participación activa en la vida del centro**, seamos parte de la dirección o no. La optativa del Máster nos ha hecho trabajar desde la perspectiva de la dirección pero realmente no hemos llegado a conocer el trabajo verdadero del equipo directivo. Pero con la ayuda de contenidos trabajados en “Procesos y contextos” y este complemento de asignatura, sabemos y conocemos cómo funciona y cómo se administra un centro. Durante las prácticas hemos tenido la posibilidad de hablar con los distintos órganos del centro. Lo que más destacaron es la responsabilidad que asumían con su cargo y era lo que más estrés o dificultades le producían. En definitiva esta asignatura ha aportado otro punto de vista a los contenidos ya trabajados. Gestionar de manera correcta un centro es una tarea complicada, que requiere

mucho trabajo y en nuestra opinión no es reconocida por la comunidad educativa.

Respecto a las actividades complementarias del Máster nos han parecido poco atractivas y alguna requería una sobrecarga de trabajo. En una primera actividad se trabajó con las pizarras digitales, cuya experiencia hemos adquirido con su manejo durante la fase de prácticas y en otra actividad nos han formado o han solucionado dudas de cara a las oposiciones; pero la mayor parte de las dudas ya han sido tratadas con el tutor del centro y en algunas asignaturas. Por eso opinamos que las actividades complementarias no han añadido nada al contenido teórico o práctico trabajado en el Máster.

Conclusiones para la formación continua

Una vez que hemos analizado la teoría y la hemos confrontado con las prácticas hemos llegado a una serie de conclusiones. En primer lugar es necesaria una reflexión sobre lo que hacemos como docentes. Esa reflexión que hemos mostrado en la memoria de las prácticas y en este documento nos ayuda a extraer nuestros puntos fuertes y nuestras lagunas o debilidades. Como docentes esa reflexión nos permitirá innovar y mejorar nuestra práctica educativa.

Tal y como hemos expuesto a lo largo del documento es importante innovar, buscar siempre el bien para el alumno, ser conscientes del grupo-clase que tengamos y ocuparnos de todas nuestras labores como docentes, en definitiva, es importante trabajar. Al ser una profesión que nos gusta y que nos llena, no debemos rendirnos ni acomodarnos, por lo que el esfuerzo y el trabajo deberá ser una constante. Por otro lado somos conscientes de que el Máster y las prácticas solo han sido un contacto inicial con la educación. A lo largo de nuestra carrera nos aparecerán nuevos retos o debemos afianzar prácticas y contenidos por lo que aseguramos que nuestra formación no acaba con este trabajo.

El docente profesional continuará con su formación y nunca deberá pensar que ya lo sabe todo. Creemos que con esas pautas podremos ser unos buenos profesionales y en definitiva educar a los alumnos, puesto que ese es nuestro

fin último. Por lo tanto, llegados a este punto ¿la teoría del Máster es aplicable a la práctica? A pesar de haber visto de forma muy general algunos contenidos, nos han servido durante nuestras prácticas o incluso hemos visto como aplicando esa teoría podríamos mejorar la enseñanza. Ciertamente es que queda mucho camino por recorrer, que introducir nuevas metodologías y nuevas formas de trabajo será difícil y que incluso nos equivocaremos.

Si retomamos la introducción de este trabajo nos daremos cuenta de que nuestras perspectivas iniciales respecto al Máster han sido superadas satisfactoriamente. Podremos valorar positivamente o negativamente la organización del mismo, lo cual sería otro tema más relacionado con el resumen y la experiencia vivida en el mismo, pero los contenidos teóricos que nos ha aportado el Máster, que son los que hemos sintetizado a través de la reflexión teórica y práctica, han sido verdaderamente útiles.

Pero el Máster nos ha proporcionado herramientas y nos ha abierto puertas al conocimiento que podremos aprovechar. Nuestro éxito dependerá de que nuestros alumnos sean personas educadas, críticos, cívicos y felices. Pues como dice esta frase atribuida a Baden Powell³²: “La prueba del éxito de la educación no es lo que un muchacho sabe, según los exámenes al salir del colegio, sino lo que está haciendo diez años más tarde”.

³² Robert Baden Powell (1857-1941) es el fundador del Movimiento Scout. Un movimiento educativo cuya meta es la mejora del mundo.

Bibliografía

- Álvarez Álvarez, C. (2012). ¿Qué sabemos de la relación entre la teoría y la práctica en la educación? *Revista Iberoamericana de Educación*. Vol.60 (2).
- Antúñez, S. (1999). El trabajo en equipo de los profesores y profesoras: factor de calidad, necesidad y problema. El papel de los directivos escolares. *Educación*. Vol.24.
- Barrios Jara, N.E. (2005). *El aula como escenario para trabajar en equipo*. Recuperado de: <http://www.gestiopolis.com/aula-como-escenario-para-trabajar-en-equipo/>
- Carr, W. (1996). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Buckingham. Editorial Morata.
- Coll, C y Onrubia, J. (2002). Evaluar en una escuela para todos. *Cuadernos de Pedagogía*. Vol. 318.
- Díaz Barriga, A. (2006). La educación en valores: Avatares del currículum formal, oculto y los temas transversales. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. Vol. 8.
- Díaz Barriga Arceo, F. (2010). Los profesores ante las innovaciones curriculares. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*. Vol.1. (1).
- Esteve, F.M., Ruiz, O., Tena, S. y Úbeda, I. (2005). La escuela inclusiva. *Jornades de Foment de la Investigació de la FCHS*. Vol.14. Castellón de la Plana: Universitat Jaume I.
- Estudio internacional de la enseñanza y el aprendizaje*. (2013). TALIS. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Gairín, J. (1996). *La organización escolar: contexto y texto de actuación*. Madrid. Editorial La Muralla.
- García de la Vega, A. (2004). El itinerario geográfico como recurso didáctico para la valoración del paisaje. *Didáctica Geográfica*. Vol.6. (2ª época).
- García Zabaleta, E. (2004). *Conductas desadaptativas de los adolescentes en Navarra: El papel de la familia y la escuela*. (Tesis doctoral). Universidad Pública de Navarra, Pamplona.

- Gervilla, A. (2008). Relación Familia-Centro escolar. *Familia y Educación Familiar*. Vol.193. Madrid. Editorial Narcea.
- Gómez Zapiain, J. (2008). *El desarrollo sexual en la adolescencia*. Universidad del País Vasco.
- González Carmona, A. (2009). *La importancia de la excursión didáctica y su planificación*. Recuperado de: http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_17/ANABEL_GONZALEZ_CARMONA_1.pdf
- González Gallego, I. (2002). El conocimiento geográfico e histórico educativo: la construcción de un saber científico. *La geografía y la historia, elementos del medio*. Madrid.
- Gorodokin, I.C. (2005). La formación docente y su relación con la epistemología. *Revista Iberoamericana de educación*. Vol. 37.
- Guía del Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas* (2015-2016). Universidad de Cádiz.
- Horcas Villarreal, J.M. (2008). La escuela inclusiva. *Contribuciones a las Ciencias Sociales*. Recuperado de: <http://www.eumed.net/rev/cccss/02/jmhv7.htm>
- Illescas Martínez, J.E. (2010). *Introducción al enfoque del sistema mundial*. Recuperado de: <http://www.rebelion.org/noticia.php?id=118401>
- Imbernón Muñoz, F., Alonso Olea, M.J., Cases Hernández, I., Ruiz de Gauna Bahillo, P., Arandia Loroño, M. Revenga Ortega, A., Cordero Arroyo, G. & Fernández Fernández, I. (2002). *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado*. Barcelona. Editorial Graó.
- Junquera Escribano, M.C. (2007). Los alumnos como protagonistas. Una experiencia personal. *Innovación docente, tecnologías de la información y la comunicación e investigación educativa en la Universidad de Zaragoza: caminando hacia Europa*.
- Korthagen, F. (2010). La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. Vol.68 (24,2).

Krauskopf, D. (1999). El desarrollo psicológico en la adolescencia: las transformaciones en una época de cambios. *Adolescencia y Salud*. Vol.1 (2).

La convivencia en los centros de Secundaria. Un estudio de casos. (2004). Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa. Bilbao. ISEI-IVEI.

Lázaro Martínez, A. (1997). La función tutorial en la formación docente. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*. Vol.28.

López Facal, R. (1997). La práctica de la evaluación aplicada al área de Ciencias Sociales en la enseñanza secundaria. *Evaluación educativa. Teoría, metodología y aplicaciones en áreas de conocimiento*. Granada. Grupo editorial universitario.

López Facal, R. (2010). Didáctica para profesorado en formación: ¿por qué hay que aprender a enseñar Ciencias Sociales? *Íber*. Vol.65

López Hernández, A. (2011). *14 ideas claves. El trabajo en equipo del profesorado*. Barcelona. Editorial Graó.

Marina, J.A. (2012). La vulnerabilidad aprendida. *Pediatría Integral*. Vol. (XVI) 10.

Moll, S. (2014). ¿Qué es la indefensión aprendida? ¿Cómo afecta a tus alumnos? Recuperado de: <http://justificaturespuesta.com/que-es-la-indefension-aprendida-como-afecta-a-tus-alumnos/>

Moraña Nieto, J. (2010). *Teoría y práctica educativa*. Recuperado de: http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_29/JUAN_MORANO_NIETO_01.pdf

Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Francia. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Muñoz Labraña, C. (2005). Ideas previas en el proceso de aprendizaje de la historia. Caso: Estudiantes de primer año de Secundaria, Chile. *Geoenseñanza*. Vol.10 (2).

Naranjo, M.L. (2009). Motivación: Perspectivas teóricas y algunas consideraciones de su importancia en el ámbito educativo. *Revista Educación*. Vol. 33(2).

Oliva, A. (2004). La adolescencia como riesgo y oportunidad. *Infancia y Aprendizaje*. Vol.27 (1).

Prats, J. (2001). *Enseñar Historia: Notas para una didáctica renovadora*. Mérida. Junta de Extremadura.

Rodríguez, L.A. (2013). Trabajo grupal áulico. Escritos en la Facultad. Vol.84.

Romero Morante, J. y Luis Gómez, A. (2007). *La formación del profesorado a la luz de una "profesionalidad democrática"*. Consejería de Educación de Cantabria.

Síndrome de estar quemado en el trabajo (burnout) en el profesorado. (s.f.). Junta de Andalucía. Consejería de Educación.

Trillo, F. (1994). El profesorado y el desarrollo curricular: tres estilos de hacer escuela. *Cuadernos de pedagogía*. Vol.228.

Vallés Arándiga, A. y Vallés Tortosa, C. (2010). *El estrés docente. Estrategias de afrontamiento emocional*. Sevilla. Editorial MAD.

Zapata Parra, J.A. (1998). La enseñanza de la Historia en la escuela primaria durante el franquismo: la historia de España y la Enciclopedia Álvarez. *Panta Rei: Revista de ciencia y didáctica de la historia*. Vol. 1.

Legislación:

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.

Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato.

Real Decreto 1467/200/, de 2 de noviembre, por el que se establece la estructura del bachillerato y se fijan sus enseñanzas mínimas.

Instrucciones de 9 de Mayo de 2015, de la Secretaría General de Educación de la Consejería de Educación, Cultura y Deporte, sobre la ordenación educativa y la evaluación del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato y otras consideraciones generales para el curso escolar 2015-2016.

Orden de 14 de enero de 2009, por la que se regulan las medidas de apoyo, aprobación y reconocimiento al profesorado para la realización de proyectos de investigación e innovación educativa y de elaboración de materiales curriculares.

Anexos.

Anexo 1.

GREMIO DE ESTUDIANTES 2º E.S.O.



NOMBRE DEL APRENDIZ:

GRUPO:

¿A QUÉ OFICIO QUIERES DEDICARTE?:

- Herrero.
- Alfarero.
- Ebanista.
- Molinero.
- Panadero.
- Tonelero.
- Boticario.
- Colifate.

¿EN QUÉ CONSISTE ESE OFICIO?

DURACIÓN DEL CONTRATO:

EDAD DEL APRENDIZ:

COMPROMISOS DEL APRENDIZ:

- Obedecer al maestro.
- Acudir al taller todos los días.
- No ausentarse.
- Guardar fidelidad al maestro.

COMPROMISOS DEL MAESTRO:

- Adiestrarlo y enseñarle el oficio.
- Permitirle llegar al rango de oficial.

¿CÓMO LLEGAR AL RANGO DE OFICIAL?

- Trabajando diariamente.
- Con buen comportamiento.

¿CÓMO LLEGAR AL RANGO DE MAESTRO DE GREMIO?

- Realizando y superando el examen.
- Demostrando la adecuada actitud.

MOTIVOS PARA FINALIZAR EL CONTRATO:

- No traer los materiales al taller.
- Desobedecer al maestro.
- Siendo irrespetuoso con el maestro o los demás aprendices.

GREMIO DE ESTUDIANTES 2º E.S.O.



NOMBRE DEL OFICIAL:

GRUPO:

CONTRATO DE **OFICIAL**:

Motivo: Tras las distintas jornadas en el taller el aprendiz ha observado y ha trabajado el tema llamado “La ciudad Medieval”. Sumado a su buen comportamiento se le otorga el **rango de oficial**.

EXAMEN DE MAESTRO ARTESANO DE GREMIO:

Como oficial tiene el deber de estudiar y presentarse al examen sobre La Ciudad Medieval que se realizará el Martes día 16 de Febrero.

CONTENIDOS DEL EXAMEN (correspondientes a los apartados del libro):

1. La recuperación de la vida urbana.
2. El desarrollo económico de la ciudad.
3. La sociedad urbana.
4. La crisis de la Baja Edad Media (siglos XIV y XV).
5. El arte gótico. La arquitectura, la escultura y la pintura góticas.

DUDAS DEL EXAMEN:



EL GREMIO DE ESTUDIANTES
DE 2º E.S.O. RECONOCE

A.....

SU ESFUERZO, TRABAJO Y
DEDICACIÓN EN EL TEMA “LA
CIUDAD MEDIEVAL”, LOGRANDO
SUPERAR EL EXAMEN
SATISFACTORIAMENTE.

POR ESTE MOTIVO, SE
ENORGULLECE EN OTORGARLE EL
RANGO DE MAESTRO ARTESANO,
ANIMANDO A QUE CONTINUE
CON SU LABOR DURANTE EL
RESTO DEL CURSO.
ENHORABUENA.

Firmado por el maestro artesano.

Anexo 2.

Objetivos generales (RD 1105/2014)

- a) Ejercer la ciudadanía democrática, desde una perspectiva global, y adquirir una conciencia cívica responsable, inspirada por los valores de la Constitución española así como por los derechos humanos, que fomente la corresponsabilidad en la construcción de una sociedad justa y equitativa.
- b) Consolidar una madurez personal y social que les permita actuar de forma responsable y autónoma y desarrollar su espíritu crítico. Prever y resolver pacíficamente los conflictos personales, familiares y sociales.
- c) Fomentar la igualdad efectiva de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres, analizar y valorar críticamente las desigualdades y discriminaciones existentes, y en particular la violencia contra la mujer e impulsar la igualdad real y la no discriminación de las personas por cualquier condición o circunstancia personal o social, con atención especial a las personas con discapacidad.
- d) Afianzar los hábitos de lectura, estudio y disciplina, como condiciones necesarias para el eficaz aprovechamiento del aprendizaje, y como medio de desarrollo personal.
- e) Dominar, tanto en su expresión oral como escrita, la lengua castellana y, en su caso, la lengua cooficial de su Comunidad Autónoma.
- f) Expresarse con fluidez y corrección en una o más lenguas extranjeras.
- g) Utilizar con solvencia y responsabilidad las tecnologías de la información y la comunicación.
- h) Conocer y valorar críticamente las realidades del mundo contemporáneo, sus antecedentes históricos y los principales factores de su evolución. Participar de forma solidaria en el desarrollo y mejora de su entorno social.
- i) Acceder a los conocimientos científicos y tecnológicos fundamentales y dominar las habilidades básicas propias de la modalidad elegida.
- j) Comprender los elementos y procedimientos fundamentales de la investigación y de los métodos científicos. Conocer y valorar de forma crítica la contribución de la ciencia y la tecnología en el cambio de las condiciones de vida, así como afianzar la sensibilidad y el respeto hacia el medio ambiente.
- k) Afianzar el espíritu emprendedor con actitudes de creatividad, flexibilidad, iniciativa, trabajo en equipo, confianza en uno mismo y sentido crítico.

- l) Desarrollar la sensibilidad artística y literaria, así como el criterio estético, como fuentes de formación y enriquecimiento cultural.
- m) Utilizar la educación física y el deporte para favorecer el desarrollo personal y social.
- n) Afianzar actitudes de respeto y prevención en el ámbito de la seguridad vial.

Objetivos de Historia del Mundo Contemporáneo (RD 1467/2007)

1. Comprender los principales procesos y acontecimientos históricos relevantes del mundo contemporáneo situándolos en el espacio y en el tiempo, identificando los componentes económicos, sociales, políticos, tecnológicos y culturales que los caracterizan, así como sus rasgos más significativos, sus interrelaciones y los factores que los han conformado.
2. Conocer las coordenadas internacionales a escala europea y mundial en los siglos XIX y XX para entender las relaciones entre los estados durante esa época y las implicaciones que comportaron.
3. Analizar las situaciones y problemas del presente desde una perspectiva global, considerando en ellos tanto sus antecedentes como sus relaciones de interdependencia.
4. Valorar positivamente los conceptos de democracia y libertad y la solidaridad ante los problemas sociales, asumiendo un compromiso con la defensa de los valores democráticos y ante las situaciones de discriminación e injusticia, en especial las relacionadas con los derechos humanos y la paz.
5. Apreciar la historia como disciplina y el análisis histórico como un proceso en constante reelaboración y utilizar este conocimiento para argumentar las propias ideas y revisarlas de forma crítica teniendo en cuenta nuevas informaciones, corrigiendo estereotipos y prejuicios.
6. Buscar, seleccionar, interpretar y relacionar información procedente de fuentes diversas, –realidad, fuentes históricas, medios de comunicación o proporcionada por las tecnologías de la información-, tratarla de forma conveniente según los instrumentos propios de la Historia, obteniendo hipótesis explicativas de los procesos históricos estudiados y comunicarla con un lenguaje correcto que utilice la terminología histórica adecuada.

7. Planificar y elaborar breves trabajos de indagación, síntesis o iniciación a la investigación histórica, en grupo o individualmente, en los que se analicen, contrasten e integren informaciones diversas, valorando el papel de las fuentes y los distintos enfoques utilizados por los historiadores, comunicando el conocimiento histórico adquirido de manera razonada, adquiriendo con ello hábitos de rigor intelectual.

Objetivos de la Unidad Didáctica – La Segunda Guerra Mundial (1939-1945)

1. Explicar las causas que desencadenaron la Segunda Guerra Mundial y su desarrollo.
2. Comprender las repercusiones políticas, económicas, sociales, culturales y ecológicas de la Segunda Guerra Mundial.
3. Conocer el papel de los principales países en la Segunda Guerra Mundial.
4. Analizar diversas fuentes de información de la guerra.
5. Desarrollar la sensibilidad y el sentido de responsabilidad en relación a los enfrentamientos bélicos.
6. Fomentar el pacifismo y la tolerancia como respuesta a actitudes beligerantes e irrespetuosas.

Anexo 3.



